

Обучение мотивированной коммуникации в рамках формирования навыков профессионального общения

В настоящее время языкознание переживает бурный рост исследований, связанный с так называемой внешней лингвистикой, что является вполне правомерным и объяснимым после долгих и долгих лет господства изучения и преподавания языка «в самом себе и для себя».

Однако практика преподавания языка в аспекте не только как формы, но в первую очередь как отраженного в ней содержания во многих случаях не претерпела больших изменений. Преподавание иностранных языков на неспециальных факультетах по своей результативности еще далеко от желаемых результатов.

Между тем методика школы интенсивного обучения иностранным языкам давно уже показала, что при сильной мотивации иностранный язык в его коммуникативной функции для конкретных целей общения может быть освоен за более короткий срок [Китайгородская 2000]. Только при этом в каждом случае сразу же должны быть четко определены стратегия, тактика, конечные цели обучения.

Коммуникативную функцию языка необходимо интерпретировать широко: как в содержательном, так и в выразительном планах [Кручинкина 2008: 265], а также и как работу сознания: «для всех людей – и только для людей – язык является средством умственной и духовной жизни и средством общения» [Якобсон 1985: 306]. Г.В. Колшанский язык, используемый для общения, считает первичной основой существования общественного сознания [Колшанский 1984: 29]. К. Бэйлон [Baylon 2002: 223-230], замечает по этому поводу, что понимание мира зависит не только от реализации языковых структур для выражения мыслей: сам поиск форм выражения исходит и от реальности, которую создают участники общения, из определенного социума.

Реализация коммуникативной функции языка означает, что коммуниканты должны владеть, во-первых, определенной системой фоновых знаний о реальной действительности, которую в разных ее фрагментах отражает язык. Во-вторых, в языковом плане они должны активно владеть контактоустанавливающей, иначе, фатической функцией языка, которой не уделяется специального внимания. Не

удивительно поэтому, что наши соотечественники не умеют эффективно общаться, а, значит, оптимально реализовать себя в социуме, ибо человек социальный это человек, умеющий общаться.

Понятно, что речь идет в этом случае не о примитивных, искусственных диалогах, которые являются не проявлением общения на языке, а скорее вопросно-ответной формой активизации изучаемой лексики. Нерезультативность такого обучения общению на иностранном языке очевидна, так как игнорирование самой сущности языка превращает его не в важнейшее средство человеческого общения, а в «театр абсурда», участвовать в котором, естественно, нормальный студент не имеет никакой мотивации.

Вузовские программы определяют две ступени коммуникативных целей обучения общению: 1) научить студентов межличностному обыденному общению; 2) научить студентов профессиональному общению. При такой методике обучения на первый план выходит создание желаемых межличностных отношений в группе обучаемых, так как при общении очень важен адекватный психологический микроклимат между участниками. Создаются также креативные коммуникативные отношения между студентами и преподавателем.

При повседневном общении на первой ступени в большинстве случаев на первый план выходит не информативная, а фатическая функция языка. Некоторые исследователи предлагают назвать ее регулятивной: [Общение, речь, высказывание 1989: 27]. Это связано с тем, что термин *регулятивная* семантически мотивированно «подчеркивает роль языка в регуляции поведения адресата (путем побуждения к действию или ответа на вопрос, путем запрета действия или сообщения информации с целью изменить намерения адресата совершить определенное действие и т.п.)» [Шейгал 2004: 33].

Т.С. Самохина приводит примеры того, к каким казусам и даже неприятию может привести неумение общаться или неумение использовать имеющиеся знания речевого общения в ситуативных вариантах речевых актов [Самохина 2005: 147] и, наоборот, какими неожиданными преимуществами может обернуться компетентное проявление себя даже в случайном общении [Самохина 2005: 140].

При проведении практических занятий со студентами необходимо придавать большое значение обучению их, по минимальной программе, социо- и этнокультурной компетенции общения, а по максимальной – обучению этнокультурному поведению в соответствующих ситуациях и актах общения.

При обучении студентов профессиональному общению в каждом конкретном случае (т.е. с учетом будущей профессиональной деятельности) преподаватель иностранного языка должен ознакомиться со структурой и функциональной стороной этой деятельности, чтобы определить возможные ситуации общения будущих специалистов конкретного профессионального профиля. Подготовительный этап обучения диалогической речи заключается при этом в том, чтобы обучить студентов самой фатической лексике как составной части последующих диалогов с представителями иной культуры профессионального общения.

Авторы учебных пособий, направленных на обучение профессиональному общению, уже на первом этапе обучения включают в диалоги естественные ситуации конкретной сферы профессионального общения [Penforinis 2003]. В методических советах преподавателю даются рекомендации комментариев культурологического и профессионального характера. И на первом и на втором этапе обучения большое внимание уделяется этике и этикету межличностного общения. Поэтому уже на первом этапе обучения иноязычному общению в диалогах изучается фатическая лексика: слова-фразы, фразы-реакции: например, выражающие реакцию удовольствия при представлении и знакомстве, ответные реакции с выражениями благодарности, удивления и т.п. Все ситуации должны быть реальными для данной профессиональной сферы с учетом страны изучаемого языка, уровня культуры и специфики культуры межличностных отношений, особенностей этикета профессионального общения.

В этом случае достигается не просто обучение речевым клише как работа в самой себе и для себя, а осуществление истинно отражательной, информативной, когнитивной, фатической функций языка. Грамматика и словарная лексика изучаются лишь как комментарий к ситуативно-событийным диалогам. Монологические тексты не предваряют диалог, а следуют за ситуативно мотивированным диалогом для закрепления тематического словаря и коммуникативной грамматики по одной из сфер межличностных или профессиональных отношений: знакомство (например, на научной конференции), приглашение и ответ на приглашение на деловую встречу и т.д. При этом на время изучения одной из сфер общения каждому члену группы продуманно может задаваться определенная профессиональная роль, которую он должен будет выдерживать не только в ролевом, но и в психологическом, а также (на второй ступени обучения) и в содержательном профессиональном плане.

В этом случае сама формальная сторона языка уходит на второй план: студент не заиклен на фобии языковых ошибок. Он инициирован преподавателем на адекватное исполнение заданной ему роли. Преподаватель не ориентирован лишь на регистрацию языковых ошибок студента. Он отмечает в первую очередь коммуникативные и содержательные неточности и ошибки в ходе коммуникации так, как это имеет место в реальной коммуникации.

Библиография.

1. Китайгородская Г.А. Французский язык. Vive la joie! – М.: Высш. школа, 2000. Книга 1. – 288 с.
2. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 176 с.
3. Кручинкина Н.Д. Ситуативно-ориентированное обучение общению на родном и иностранном языках // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Сборник 6. Часть 1. – Ростов/н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2008. – С. 265–269.
4. Общение, речь, высказывание/Отв. ред. Ю.А. Сорокин, Е.Ф.Тарасов. – М.: Наука, 1989. – 175 с.
5. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. – М.: Изд-во «Р.Валент», 2005. – 216 с.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.
7. Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985.– 456 с.
8. Baylon Ch. Sociolinguistique. Société, langue et discours. – P.: Armand Colin, 2002. – 305 p.
9. Penfornis J.-L. Méthode de français professionnel et des affaires. – P.: Fernand Nathan, 2003. – 127 p.